
Marta Nowak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej

Audiodeskrypcja i glottodydaktyka w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością

Streszczenie

Zazwyczaj dyskusja na temat edukacji osób z niepełnosprawnością w Polsce dotyczy tego, czy potrafią sobie one poradzić w środowisku szkolnym. Tymczasem równie istotne jest to, aby wykorzystane w ich edukacji metody uwzględniały trudności wynikające z niepełnosprawności oraz pozwalały uczniom na pełne uczestniczenie w zajęciach na tych samych prawach, co ich pełnosprawni rówieśnicy. Celem opracowania jest zaprezentowanie praktycznego zastosowania audiodeskrypcji oraz glottodydaktyki w edukacji osób z niepełnosprawnością oraz pokazanie, że edukacja włączająca może być skuteczna oraz możliwa do przeprowadzenia w szkołach ogólnodostępnych, a edukacja dzieci z niepełnosprawnościami nie musi ograniczać się do szkół specjalnych. Artykuł prezentuje możliwe modele pracy z uczniami z niepełnosprawnością wzrokową i słuchową oraz wskazuje, że poziom edukacji osób z niepełnosprawnościami oraz sposób ich integracji w środowisku pełnosprawnych rówieśników zależy nie tylko od metod nauczania, lecz także wynika ze społecznego odbioru osób z niepełnosprawnościami, który nadal jest dość stereotypowy. Należy jednak zauważyć, że w przestrzeni publicznej coraz częściej mówi się o niepełnosprawności, a współczesna szkoła staje się bardziej otwarta na inność wynikającą z choroby, co pozwala zakładać, że jesteśmy na dobrej drodze do stworzenia dojrzałego społeczeństwa opartego na szacunku, choć jeszcze wiele pracy przed nami.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, uczeń, szkoła, integracja, edukacja, audiodeskrypcja, glottodydaktyka

Audiodescription and glottodidactics in the education of students with disabilities

Abstract

Usually discussion on the education of people with disabilities in Poland is focused on their abilities to cooperate with students and school. However, it is equally important to say that the methods used in education should take into consideration some difficulties connected with types of disability. The aim of the thesis is to demonstrate the practical application of audiodescription and glottodidactics in the education of people with disabilities and to prove that inclusive education can be effective in public schools and the education of children with disabilities does not have to be confined to special schools.

It is also important to look at tools that can be used to make the education easier and more effective for people with disabilities. The article presents possible solutions, and suggests that the level of education of people with disabilities depends on school and teachers, but also crucial matter is to integrate pupils with disabilities in an environment and learn that they are able to cooperate with peers. The success of integration depends on school, teacher, pupils and public perception of people with disabilities, which is still fairly stereotypical. It should be noted, however, that in the media disability is more and more discussed, and modern school is becoming more open to the difference resulting from the disease, which appears to imply that we are on track to create a mature society based on respect, though we still have much work ahead.

Keywords: disability, school, integration, education, pupil, audiodescription, glottodidactics

Wstęp – uczeń z niepełnosprawnością w szkole w świetle przepisów

Kształcenie specjalne w myśl obowiązujących ustaw stanowi integralny element polskiego systemu oświaty. Ustawa o systemie oświaty zobowiązuje szkoły oraz placówki oświatowe do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do indywidualnych możliwości uczniów, a także zapewnienia im opieki psychologicznej lub psychologiczno-pedagogicznej, tzw. PPP oraz specjalnych, profesjonalnie dobranych do potrzeb form pomocy dydaktycznej.

Ministerstwo Edukacji próbowało zapobiec segregacji uczniów ze względu na problemy zdrowotne, zwłaszcza że dla uczniów z niepełnosprawnością uczęszczanie do szkoły z pełnosprawnymi rówieśnikami często jest pierwszą, a niekiedy jedyną, szansą na uczestnictwo w życiu społecznym. W świetle prawa sytuacja osób z niepełnosprawnością jest regulowana przez szereg dokumentów:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Rozporządzenie to zastąpiło rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 19, poz. 167).
- Pojawiły się także próby dostosowania warunków i form egzaminów zewnętrznych; Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej 31 sierpnia 2011 r. wydał komunikat w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego

do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym¹.

- Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych należało do jednego z głównych kierunków polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2012/2013.
- Ustawa z dnia 15 czerwca 2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U., poz. 882)².
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 977 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U., poz. 529).
- W roku szkolnym 2014/2015 realizowany był kierunek polityki oświatowej państwa pn. „Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych”.
- Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej poinformowało, że trwają prace nad dostosowaniem nowej podstawy programowej do specyfiki form pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną³.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych NZ⁴ zakłada z kolei, że uczniowie z niepełnosprawnością powinni mieć możliwość skorzystania z edukacji włączającej, czyli takiej, która nie będzie kolejną formą edukacji specjalnej. Chodzi o przygotowanie głównego nurtu kształcenia w taki sposób, aby osoby z różnymi dysfunkcjami mogły bez przeszkód odnaleźć się w środowisku szkolnym.
- Sytuację osób z niepełnosprawnością oraz ich prawo do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym reguluje także Unia Europejska, która wydała

¹ Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 31 sierpnia 2011 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Komunikat dostępny na stronie: https://www.cke.edu.pl/images/stories/0000_12_Komunikaty/dostosowanie_matury_12.pdf, [dostęp z dnia: 17.07.2017] (przyp. red.).

² Ustawa dostępna na stronie: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000882>, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

³ Ramówki dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ramowki-dla-uczniow-z-niepełnosprawnościami-intelektualnymi-w-stopniu-umiarkowanym-i-znacznym.html>, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

⁴ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych NZ z dnia 13 grudnia 2006 r., która została podpisana przez rząd Polski 20 marca 2007 r.

dyrektywę dotyczącą dostępności mediów dla osób z dysfunkcją wzroku. W dyrektywie Parlamentu Europejskiego i Rady o audiowizualnych usługach medialnych z dnia 10.03.2010 r. można przeczytać: (46) *Prawo osób niepełnosprawnych i osób starszych do integracji i uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym Unii jest nierozłącznie związane ze świadczeniem dostępnych audiowizualnych usług medialnych. Środki pozwalające na osiągnięcie dostępności powinny obejmować między innymi język migowy, wyświetlane listy dialogowe, dźwiękową ścieżkę narracyjną oraz prostą w obsłudze nawigację*⁵.

- Polska jest także członkiem Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej i w ramach jej działań w latach 2011–2013 przeprowadzono projekt, który miał pokazać, w jaki sposób organizowane jest szkolnictwo osób z niepełnosprawnością. Wnioski z przeprowadzonych badań wskazują, że najważniejsze jest wspólne działanie, integracja, jednolita koncepcja rozwoju dla szkół oraz regularne szkolenie kadry nauczycielskiej oraz osób zarządzających placówkami oświatowymi⁶.

Jednakże to, co regulują w Polsce przepisy, nie zawsze zostaje w praktyce zrealizowane w sposób zadowalający rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Zgodnie z raportem dr Agnieszki Dudzińskiej *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej* mniej niż połowa uczniów z niepełnosprawnością realizuje obowiązek szkolny w integracyjnych formach kształcenia. Uczniowie niepełnosprawni w przedszkolach i szkołach specjalnych stanowią 53% (83 745 osób), podczas gdy w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych, w tym integracyjnych 47% (74 294 uczniów). Dane odnoszą się do przedszkoli oraz do szkół: podstawowych, gimnazjów, ponadgimnazjalnych⁷.

Celem opracowania jest zaprezentowanie praktycznego zastosowania audiodeskrypcji oraz glottodydaktyki w edukacji osób z niepełnosprawnością oraz pokazanie, że edukacja włączająca może być skuteczna oraz możliwa do przeprowadzenia w szkołach ogólnodostępnych, a edukacja dzieci z niepełnosprawnościami nie musi ograniczać się do szkół specjalnych. Przeprowadzona analiza literatury wskazuje także, z jakimi problemami najczęściej spotykają się

⁵ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych), http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/regulacje-prawne/ue/5.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

⁶ Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, *Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej. Raport podsumowujący*, s. 6, https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PL.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

⁷ Zob. A. Dudzińska, *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*, s. 14–15, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/uczniowie_niepelnosprawni_w_polsce__dane_sio_za_2010_r.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

uczniowie z niepełnosprawnością w grupie rówieśniczej i jak można wspierać ich rozwój poznawczy i społeczny.

Jednym z najważniejszych celów jest pokazanie, że uczniowie z niepełnosprawnością mogą bez przeszkód funkcjonować w grupie rówieśniczej, a potem w społeczeństwie. Jest to szczególnie istotne, gdyż, jak pokaże przeprowadzona analiza literatury, izolacja, wykluczenie oraz poczucie zepchnięcia na margines stanowią najpoważniejsze przeszkody, z jakimi borykają się zarówno uczniowie z niepełnosprawnością, jak i ich rodzice oraz opiekunowie.

Przyjęta w artykule metoda zakłada omówienie literatury oraz zaprezentowanie porad dla nauczycieli z uwzględnieniem modeli pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Artykuł ma przede wszystkim dać nauczycielom wskazówki ułatwiające pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a ponadto pokazać, jak można wykorzystać opisywane metody w edukacji kulturowej, tak aby uczniowie z niepełnosprawnością byli traktowani tak samo, jak ich pełnosprawni rówieśnicy.

W swoich rozważaniach nie skupiam się na niepełnosprawności ruchowej, ponieważ pomoc uczniom polega wówczas przede wszystkim na dostosowaniu rozwiązań architektonicznych, przez co często nie wymaga odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli czy zmian metod i środków nauczania. Jako osobne grupy wyróżniam uczniów niepełnosprawnych wzrokowo i słuchowo. Dodatkowo biorę pod uwagę kwestię społecznej pozycji uczniów z niepełnosprawnością w środowisku pełnosprawnych rówieśników i utrwalony kulturowo obraz osoby z niepełnosprawnością.

Audiodeskrypcja w szkole – mit czy skuteczne rozwiązanie?

Audiodeskrypcja powstała z myślą o osobach niewidzących i niedowidzących, którym miała umożliwić aktywne uczestnictwo w kulturze. Audiodeskrypcja, czyli słowny opis dzieła sztuki lub specjalnie przygotowana ścieżka relacjonująca wydarzenia rozgrywające się na ekranie kina, telewizora lub teatralnej scenie daje niewidzącym i niedowidzącym szansę na samodzielne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym oraz pozwala im interpretować sztukę⁸. Jednak już sama kwestia interpretacji audiodeskrypcji może stanowić przeszkodę, ponieważ problem nie został jednoznacznie rozwiązany. Najbardziej radykalne podejście propagowane przez Barbarę Szymańską i Tomasza Strzymińskiego⁹ zakłada całkowite wyeliminowanie elementów interpretacyjnych z opisu audiodeskryptywnego, ale nawet ci autorzy nie definiują, gdzie przebiega granica między opisem a interpretacją.

⁸ B. Jerzakowska, *Podobieństwa i różnice w polskiej i zagranicznej audiodeskrypcji malarstwa. Na przykładzie porównania opisów obrazów Pabla Picassa „Panny z Avignon” i „Dziewczyna z mandoliną”*, „Socjolingwistyka” 2013, Nr 27, s. 169

⁹ Zob. B. Szymańska, T. Strzymiński, *Obraz słowem malowany*, Białystok, 2010, http://avt.ils.uw.edu.pl/files/2010/12/AD-_standardy_tworzenia.pdf, [dostęp z dnia: 19.02.2017]

Wzrastająca popularność audiodeskrypcji¹⁰ i jej coraz bardziej powszechna dostępność sprawiają, że audiodeskrypcja może stać się narzędziem w edukacji szkolnej, pozwala uczniom niepełnosprawnym wzrokowo obcować z dziełem malarskim oraz dokonać jego samodzielnej interpretacji, a dodatkowo spełnia zadania wychowawcze, gdyż uwrażliwia pozostałych uczniów na potrzeby osób niewidomych i niedowidzących. Jednakże nauczyciel, który chciałby wprowadzić audiodeskrypcję jako element nauczania, musiałby się zmierzyć z szeregiem problemów związanych ze specyfiką audiodeskrypcji oraz organizacyjnym aspektem zajęć.

Językowe ukształtowanie audiodeskrypcji różni się całkowicie od wypowiedzi komunikacyjnych tworzonych w innym celu. Badania korpusowe nad językiem audiodeskrypcji przeprowadził Andrew Salway¹¹ w 2007 r., a wyniki potwierdzają specyficzne użycie języka w tekstach audiodeskryberów. Zdecydowanie częściej w porównaniu do języka ogólnego występują czasowniki określające ruch ludzkiego ciała i spojrzenia, których treść ma przekazać sposób wykonywania określonej czynności, co pozwala skrócić informację do jednego słowa na przykład: „przechadzać się”, „zerkać”¹². Dokładna analiza języka audiodeskrypcji wymaga zaprezentowania przynajmniej jednego opisu obrazu stworzonego zgodnie z jej zasadami:

Obraz Kajetana Sosnowskiego zatytułowany „Spacer na Bielany” powstał w 1956 roku. Dzieło należy do sztuki współczesnej. Technika olej na płótnie. Wymiary 90 centymetrów wysokości, 120 centymetrów szerokości.



Obraz 1. Kajetan Sosnowski, *Spacer na Bielany*, 1956, wł. Muzeum Narodowe w Poznaniu (materiały promocyjne Muzeum Narodowego w Poznaniu)

¹⁰ Z audiodeskrypcją wiąże się coraz więcej inicjatyw społecznych i kulturalnych, np. wystawy dla niewidomych czy pokazy filmów z audiodeskrypcją. W 2012 r. powstał film *Imagine* – międzynarodowa koprodukcja polsko-francusko-portugalsko-brytyjska w reżyserii Andrzeja Jakimowskiego, która ukazuje zmagania niewidomych z prestiżowego ośrodka, do którego przyjeżdża instruktor, stosujący kontrowersyjne metody nauczania orientacji w przestrzeni. Film jest w całości audiodeskrybowany: <http://www.filmweb.pl/film/Imagine-2012-607122>, [dostęp z dnia: 18.02.2017].

¹¹ Zob. A. Salway, *A corpus-based analysis of the language of audio description*, [w:] *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*, red. J. Díaz-Cintas, P. Orero i A. Remael, Amsterdam, Rodopi, s. 151–174

¹² Tamże, s. 154

Obraz przedstawia drogę wiodącą ku blokom na horyzoncie. Na niej mężczyzna oraz kobieta i samochód. Na obrazie dominuje czern i zieleń. Na jej tle wybijają się barwy: żółta, czerwona, biała i pomarańczowa.

Z dołu obrazu w głąb widać czarna, asfaltowa droga. Po lewej – spacerująca para, patrzą na siebie. Mężczyzna to wysoki szatyn, włosy ma zaczesane do tyłu. Ubrany jest w długi żółty płaszcz, brązowe spodnie, czarne buty. Trzyma pod rękę młodą, długowłosą szatynkę. Kobieta ma na sobie czerwony kostium i różowe buty.

Z prawego dolnego rogu obrazu wylania się przód białego, sportowego samochodu. To kabriolet. Za kierownicą postać w pomarańczowej pilotce i kurtce. Lewa ręka zgięta, dłoń na kierownicy. Przed samochodem, na wzniesieniu, trzy jasne bryły budynków. Zwieńczone są czerwonymi, dwuspadowymi dachami.

W połowie obrazu droga ginie za wzniesieniem, wylania się ponownie po lewej. Pnie się do linii horyzontu pomiędzy zielonymi polami. Po jej obu stronach drzewa o podłużnych smukłych koronach.

Na linii horyzontu po lewej ciągnie się pasmo brył wieżowców. Nad nimi błękitne niebo wypełnia 1/3 obrazu. Na niebie unoszą się trzy białe chmury różnej wielkości. Jedna nad parą, druga nad wzniesieniem, trzecia, najmniejsza, nad końcem drogi.

Obraz figuratywny o uproszczonych formach. Wyraziste kształty przedstawionych elementów, w większości podkreślonych czarnym konturem¹³.

Opis zaczyna się od metryczki, z której odbiorca dowiaduje się, jakie dzieło ma przed sobą, kto jest autorem, w którym roku powstało, jaka jest technika malarska i jakie są wymiary płótna. Odbiorca ma możliwość zapoznania się w ten sposób z obrazem, nastawia się też na to, co usłyszy w dalszej części. Po metryczce pojawia się zdanie informacyjne: *obraz przedstawia*, a następnie zaczyna się szczegółowy opis, uwzględniający poszczególne części dzieła. Analiza opisu przygotowanego przez audiodeskrybera pozwala zauważyć szereg różnic pomiędzy tekstem przygotowanym do audiodeskrypcji a językiem ogólnym:

- nagromadzenie równoważników zdań. W audiodeskrypcji unika się zdań złożonych oraz spójników, ponieważ nic nie wnoszą do opisywanego obrazu, a zajmują czas potrzebny na ich wypowiedzenie. Audiodeskryber nigdy nie jest w stanie opisać wszystkiego, co widzi, dlatego krótsze wypowiedzi pozwalają na przekazanie większej ilości informacji: *Na niej mężczyzna oraz kobieta i samochód*;
- brak czasowników takich jak: „jest”, „widnieje”, „znajduje się”;

¹³ Opis AD obrazu *Spacer na Bielany* Kajetana Sosnowskiego (1965). Audiodeskrypcja została przygotowana na potrzeby wystawy dla osób niewidomych i słabowidzących „5 zmysłów. Audiodeskrypcja”, zaprezentowanej w Muzeum Narodowym w Poznaniu. Reprodukacja i opis AD dostępne są na stronie: A. Marcinowska, *BZ WBK sponsorem wystawy dla osób niewidomych*, <https://blog.bzwbk.pl/2011/07/bz-wbk-sponsorem-wystawy-dla-osob-niewidomych>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]

- dookreślanie rzeczowników przymiotnikami określającymi barwę i cechę. Każda wypowiedź powinna być obrazem, odbiorca ma ją „zobaczyć” w głowie: *czzerwone, dwuspadowe dachy; czarna, asfaltowa droga*. W audiodeskrypcji mogą pojawiać się nazwy kolorów, ponieważ osoby niewidome potrafią je zrekonstruować¹⁴;
- unikanie słów, których można domyślić się z kontekstu, audiodeskrypcja powinna być możliwie krótka i precyzyjna: *Po lewej – spacerująca para, patrzą na siebie*;
- obiektywizm, użyte wyrazy nie powinny być nacechowane emocjonalnie, dlatego w opisie przygotowanym do celów audiodeskrypcji pojawia się stwierdzenie *spacerująca para, patrzą na siebie* zamiast krótszego, ale będącego już formą interpretacji określenia „zakochani”.

Audiodeskrypcja ma umożliwić obcowanie z dziełem sztuki, ale nie powinna w żaden sposób wyręczać ucznia i zwalniać go z obowiązku analizy i interpretacji obrazu. Uczeń niewidzący powinien mieć taką samą (na miarę możliwości organizacyjnych) wiedzę na temat obrazu, co jego widzący rówieśnicy, żeby mógł przystąpić do wykonywania określonych zadań. Trudność polega na tym, że duża dokładność opisu przygotowanego do celów audiodeskrypcji, może sprawiać, że uczeń niedowidzący zna trochę inny obraz, usłyszał o elementach, które mogli pominąć podczas obserwacji jego widzący koledzy.

Przygotowywanie opisu dzieła sztuki pozwala uczniom ćwiczyć różne umiejętności poza interpretacją tekstów kultury, co jest szczególnie istotne w kontekście egzaminów: gimnazjalnego i maturalnego. Uczniowie podczas ustnej części egzaminu powinni przygotować spójną językowo i treściowo wypowiedź nastawioną na konkretną sytuację komunikacyjną – ważna jest wówczas umiejętność przywoływania kontekstów pozaliterackich. Uczniowie niewidzący i niedowidzący nie są traktowani inaczej podczas tej części egzaminu, więc powinni wykazać się takimi samymi umiejętnościami, co ich pełnosprawni rówieśnicy.

W audiodeskrypcji cel, jakim jest opisanie dzieła plastycznego z myślą o odbiorcy niewidomym lub niedowidzącym, sprawia, że tekst odbiega od norm przyjętych dla języka ogólnego. W konsekwencji trudno wówczas mówić o pracy nad umiejętnościami komunikacyjnymi oraz kompetencjami językoznawczymi, ale z drugiej strony audiodeskrypcja pozwala zaangażować uczniów niewidzących i niedowidzących w analizę i interpretację obrazu. Zasadniczym problemem może być też fakt, że odbieranie dzieła sztuki jest zawsze wynikiem stworzenia pewnego konstruktów z określonych elementów. To, że zwracamy uwagę na pewne części obrazu, pomijając inne, jako w naszym subiektywnym odczuciu nieistotne, sprawia, że jest to pewna forma odbioru dzieła. Audiodeskrypcja jako z założenia

¹⁴ Zob. B. Szymańska, T. Strzymiński, *Obraz słowem malowany*, Białystok, 2010, http://avt.ils.uw.edu.pl/files/2010/12/AD-_standardy_tworzenia.pdf, s. 11–21, [dostęp z dnia: 19.02.2017]

całkowicie obiektywna sprawa, że obraz nie jest przetworzony przez odbiorcę, nie stanowi zatem wyniku jego choćby pobieżnej analizy. Z drugiej strony, audiodeskrypcja jest najdokładniejszym możliwym opisem dzieła, więc daje szansę nawet widzącym uczniom na zwrócenie uwagi na fragmenty obrazu, które być może przeoczyli lub uznali za niezbyt istotne.

Pozostaje zatem pytanie czy audiodeskrypcja, choć potrzebna i coraz bardziej popularna, może sprawdzić się w praktyce szkolnej? Najnowsze badania wskazują, że tak, w tym roku ukazał się pierwszy polski podręcznik z audiodeskrypcją¹⁵ do reprodukcji dzieł malarskich, który ma uzupełniać kształcenie językowe i literackie uczniów niewidomych. Oczywiście to, czy podręcznik zostanie wykorzystany w codziennej praktyce szkolnej, będzie można ocenić dopiero po pewnym czasie, ale sam fakt jego realizacji pozwala zakładać, że szkoła jest coraz mniej hermetyczna i bardziej otwarta na inność, także tę wynikającą z ograniczeń psychofizycznych uczniów.

Podręcznik różni się również tym, że opisy kolejnych obrazów zostały stworzone w taki sposób, aby pokazać uczniom z dysfunkcją wzroku, że mogą nie tylko obcować ze sztuką, lecz także w pełni uczestniczyć w procesie edukacji. Kolejne audiodeskrypcje mają być uzupełnieniem językowego i literackiego kształcenia uczniów w szkole podstawowej i liceum oraz pokazać odbiorcom, że obrazy stanowią integralną część kultury, a uczniowie dowiadują się, jak na podstawie obrazu przywołać odniesienia do poszczególnych epok literackich, stylów malarskich i kierunków w sztuce.

Po raz pierwszy audiodeskrypcja nie zatrzymuje się na etapie samego opisu, ale zmusza odbiorcę do pogłębionej analizy oraz refleksji wymagającej odczytania obrazu w szerszym kontekście. Książka powstała w konsultacji z historykiem sztuki i metodykiem nauczania języka polskiego i może być wykorzystana przez uczniów niewidomych, ale też na zajęciach w klasach integracyjnych lub przez uczniów widzących, którzy będą opisywać obraz i mogą porównać swoją propozycję z tą przygotowaną przez autorkę, żeby zorientować się, czy zaproponowany opis jest wystarczająco dokładny i uwzględnia kontekst historyczno-literacki¹⁶.

Ukazanie różnic pomiędzy klasyczną audiodeskrypcją a propozycją Beaty Jerzakowskiej wymaga przytoczenia kolejnego opisu; tym razem jest to audiodeskrypcja obrazu Marca Chagalla – *Upadek Ikara*¹⁷ z podręcznika *Postłuchać obrazów*. Całość zaczyna się od metryczki, ale nie jest ona integralną częścią opisu, a raczej informacją, która ma przygotować ucznia na to, czego będzie słuchał:

¹⁵ Zob. B. Jerzakowska, *Postłuchać obrazów. Podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarskich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Poznań, Rys, 2016

¹⁶ Tamże, s. 13

¹⁷ Reprodukacja dostępna na stronie UU Art Repository – *Chinese Artwork Online Exhibition and Sale* – M. Chagall, *Upadek Ikara*, <http://www.uuhuaku.com/uua/YiKuItemWW?id=8933>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]



Obraz 2. M. Chagall, *Upadek Ikara*, reprodukcja dostępna na stronie UU Art Repository – *Chinese Artwork Online Exhibition and Sale*

Marc Chagall

„Upadek Ikara”

czas powstania: 1975 rok

wymiary: 213 x 198 cm

technika: olej na płótnie

własność Musée National d' ArtModerne (Centre Georges Pompidou), Paryż

Dopiero po podaniu wstępnych informacji autorka przechodzi do właściwego opisu, który jest zgodny z najważniejszymi zasadami audiodeskrypcji, a jednocześnie zawiera informacje wzbogacające opis i pozwalające na ukierunkowanie interpretacji:

Symboliczny obraz przedstawia bohatera spadającego na ziemię, głową w dół. Dolna połowa obrazu przedstawia postaci, domy i zwierzęta – swobodnie zakomponowane na powierzchni dzieła. Rysunek szkicowy, charakterystyczny dla Chagalla, z uwzględnieniem detalu. Obraz barwny. Kolorystyka nierzeczywista, kolory ciepłe skontrastowane z zimnymi, symboliczne. Dominują szare błękity, przybrudzone żółcieniem, czerwienie, plamy zieleni i szaro-granatowe płaszczyzny wiejskich zabudowań.

W górnej części dzieła, niemal w centrum, na pionowej osi obrazu znajduje się tytułowy Ikar. Bezwładnie spada głową w dół, jest nieproporcjonalnie dużych rozmiarów. Efekt ten artysta otrzymał poprzez ukazanie go w niewłaściwej skali.

Przedstawiony na tle szaro-błękitnego, miejscami złoto-żółtego, nieba. Jest bosy; spada; ręce ma skierowane w dół, jakby wykonywał skok do wody, a może zastania głowę rękoma? Kolor jego ubrania zlewa się z niebem, jednak dzięki wyraźnemu konturowi można go łatwo odróżnić. Twarz ma zaznaczoną schematycznie. Skrzydła ciemnogramatowe, płoną czerwono-żółtymi płomieniami. W lewym górnym rogu dzieła – błękitne, jakby zimne słońce, z promieniami ostrymi niczym kolce. Tuż obok słońca, nadlatuje granatowy ptak. W prawym górnym rogu obrazu, plama żółci i szarości.

Na dolnej połowie, po prawej i lewej stronie, na około jednej trzeciej szerokości dzieła widać postaci, domy i zwierzęta. Wszystkie elementy namalowane bezładnie, tak jakby grawitacja ich nie dotyczyła, znacznie mniejsi. Efekt ten Chagall osiągnął także poprzez nałożenie różnych perspektyw i skal. Przedstawieni ludzie: starzy, młodzi, dzieci, karmiące matki i zwierzęta, są w większości w barwach szaro-granatowych, tylko przy liniach horyzontu artysta plamami zieleni zazначzył roślinność. Postaci i zwierzęta zdają się wpatrywać w spadającego Ikara; jedni stoją, są bierni, inni żywo gestykulują. Jedną trzecią środkowej części obrazu, w dolnej części zajmuje szeroka, pusta droga biegnąca przez miasteczko z zabudowaniami po jednej i drugiej stronie. Po jej obu stronach ziemia przybiera przenikające się barwy zieleni, brązu, fioleto i niebieskiego. Droga jest czerwona. Przykuwa uwagę, płonie. Ma odcień taki jak płonące skrzydła. Tylko nieliczni obserwatorzy upadku wychodzą na drogę, niektórzy wyciągają ręce w stronę Ikara.

Na obrazie Chagalla widoczny jest indywidualny, wyraźnie poetycki styl artysty. Zdaje się, że odwraca naturalny rytm. Wzrost postaci i wielkość przedstawionych elementów są uzależnione od ich ważności w dziele. Tu ziemia zdaje się gorąca, natomiast słońce jest zimne. Chłód bije także z nieba. Pojawiająca się na nim plama żółci nie wystarcza, by poczuć ciepło. Czy to sugestia, że Ikar powinien lecieć jeszcze wyżej, ponieważ zbliżenie z palącą ziemią jest znacznie groźniejsze? A może to zachęta dla ludzi, by na wzór mitologicznego Ikara, marzyć, gdyż tylko w ten sposób można osiągnąć wielkość? Albo sugestia, by dowartościować Ikara jako postać mile widzianą na ziemi? Ikar to przecież marzyciel... Jakże wyglądałby świat bez marzeń? Czy byłby przyjazny? Uniwersalizm w dziele Chagalla przejawia się przeniesieniem mitologicznych wydarzeń do codzienności¹⁸.

Autorka podręcznika zachowuje zasady typowe dla audiodeskrypcji, dlatego w opisie nadal przeważają równoważniki zdań lub krótkie zdania pojedyncze: *Obraz barwny, Twarz ma zaznaczoną schematycznie*. Opis jest plastyczny i dokładny, co pozwala na wierne odtworzenie dzieła sztuki.

Pewnym odstępstwem Beaty Jerzakowskiej od wcześniej wymienionych reguł stanowi użycie czasowników „jest”, „widać” i „znajduje się”: *jest bosy; na pionowej osi obrazu znajduje się tytułowy Ikar; widać postaci, domy i zwierzęta*.

¹⁸ B. Jerzakowska, dz. cyt., s. 52

Największą nowością w tym tekście nie jest jednak język, lecz treść wykraczająca poza ramy tradycyjnego opisu. Autorka we współpracy z historykiem i metodykiem nauczania języka polskiego przygotowała opracowanie tak, aby uczeń nie tylko zapoznał się z obrazem, lecz także pogłębił swoją wiedzę na temat sztuki i literatury i poćwiczył umiejętności interpretacyjne. Warto wyróżnić elementy, które w tradycyjnej audiodeskrypcji raczej nie występują, a są przydatne w praktyce szkolnej:

- określenia stylu artysty: *Rysunek szkicowy, charakterystyczny dla Chagalla, z uwzględnieniem detalu; Na obrazie Chagalla widoczny jest indywidualny, wyraźnie poetycki styl artysty.*
- informacje na temat sposobu wykonania dzieła: *Efekt ten artysta otrzymał poprzez ukazanie go w niewłaściwej skali.*
- elementy interpretacji: *ręce ma skierowane w dół, jakby wykonywał skok do wody, a może zastłania głowę rękoma?; błękitne, jakby zimne słońce; Zdaje się, że odwraca naturalny rytm.*
- kontekst literacki, elementy wykraczające poza analizę obrazu: *A może to zachęta dla ludzi, by na wzór mitologicznego Ikarą, marzyć, gdyż tylko w ten sposób można osiągnąć wielkość? Albo sugestia, by dowartościować Ikarę jako postać mile widzianą na ziemi? Ikar to przecież marzyciel... Jakże wyglądałby świat bez marzeń? Czy byłby przyjazny? Uniwersalizm w dziele Chagalla przejawia się przeniesieniem mitologicznych wydarzeń do codzienności.*

Tekst audiodeskrypcji wskazuje, że nie jest ona wyłącznie opisem obrazu, który miałby umożliwić osobom z dysfunkcją wzroku obcowanie ze sztuką. Uczniowie ćwiczą dzięki niemu także umiejętności interpretacyjne oraz dowiadują się, jak łączyć wiedzę literacką z kompetencjami dotyczącymi odbioru różnych tekstów kultury, co przyda się w kontekście egzaminu, który nie jest w żaden sposób zmieniany ze względu na dysfunkcję wzroku (uczniowie niedowidzący mogą jedynie otrzymać arkusz wydrukowany większą czcionką).

Pytania dołączone do każdej audiodeskrypcji sprawiają, że uczniowie ćwiczą tworzenie wypowiedzi, łączącej ich wiedzę z różnych obszarów literatury, kultury i sztuki, a każdy z nich (niezależnie od ograniczeń zdrowotnych) może na równych prawach uczestniczyć w zajęciach i zdobywać nowe kompetencje:

1. *Określ miejsca wspólne i oddzielne mitu o Dedalu i Ikarze oraz obrazu Chagalla.*
2. *Na obrazie Chagalla Ikar jest najważniejszą postacią. Opowiedz o zdarzeniu z perspektywy Ikar.*
3. *Zwróć uwagę na kolorystykę obrazu i sposób rozłożenia barw. Jakie mają znaczenie?*
4. *Ułóż kilka pytań do obrazu, rozpoczynających się od pytań kolejnych przypadków: kto? co? kogo? czego? komu? czemu? itd.*

5. *Obraz Marca Chagalla to przykład malarstwa aluzyjnego – stanowi polemiczne nawiązanie do dzieł Petera Bruegla pt. „Ikar” („Pejzaż z upadkiem Icara”). Co za tym przemawia?*

6. *Wskaz nowatorskie, oryginalne cechy dzieła Chagalla*¹⁹.

Przeprowadzona analiza audiodeskrypcji wskazuje, że uczniowie z dysfunkcją narządu wzroku mogą funkcjonować na zajęciach języka polskiego na równych prawach z pełnosprawnymi rówieśnikami, także podczas zadań wymagających interpretacji dzieł malarskich. Co więcej, nie trzeba tworzyć dla nich osobnego zespołu, ponieważ wszyscy podopieczni mogą wykonywać te same zadania, a nawet nauczyć się czegoś od siebie zarówno jeśli chodzi o kompetencje odbiorcy sztuki, jak i członka zróżnicowanego społeczeństwa. Taka praca wymaga od nauczyciela większego przygotowania, a od uczniów przede wszystkim otwartości na innych, ale jest możliwa i potrafi przynieść bardzo pozytywne rezultaty.

Praca z uczniem niedowidzącym lub niewidomym wymaga przestrzegania kilku zasad. Przede wszystkim nauczyciel musi dostosować formy i metody pracy do indywidualnych możliwości ucznia. Nawet jeśli uczniowie są w takim samym stopniu niepełnosprawni wzrokowo, to ich umiejętność interpretowania czy tworzenia pewnego rodzaju substytutów dla opisywanych zjawisk, których nie są w stanie zobaczyć, może być różna. Nauczanie powinno być podporządkowane podstawowemu celowi, jakim jest rewalidacja ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie chodzi o to, aby obniżać wymagania ze względu na niepełnosprawność, lecz żeby nauczyciel jako przewodnik poprowadził ucznia tak, by proces edukacji był efektywny. W tym celu należy pamiętać o dokładnym formułowaniu poleceń oraz unikaniu gestykulacji, której uczeń niewidomy nie zobaczy, a przez to może czuć się wykluczony z grupy i pozbawiony dostępu do części informacji, które otrzymują jego koledzy i koleżanki.

W tym miejscu warto zastanowić się, czy tak samo owocna współpraca jest możliwa z uczniami niesłyszącymi²⁰.

Glottodydaktyka na lekcjach języka polskiego

Mimo rosnącego zainteresowania nauczania osób niesłyszących metodami glottodydaktycznymi, które można zaobserwować w środowisku akademickim oraz wśród osób mających na co dzień kontakt z osobami niesłyszącymi, nadal wiele osób słyszących uważa, że z osobą niesłyszącą można porozumieć się za pomocą pisma²¹. Tymczasem osoby Głuche nie muszą znać języka polskiego, a ich

¹⁹ Tamże, s. 53

²⁰ *Niesłyszący* uznaję tutaj za termin medyczny w odróżnieniu od określenia *Głuchy kulturowo*.

²¹ Zob. A. Solomon, *Far from the Tree. Parents, Children, and the Search of Identity*, New York, Scribner, 2012, s. 49–114

język pierwszy to zazwyczaj język migowy²², który dużo szybciej i łatwiej przyswajają, ponieważ jest dla nich percepcyjnie dostępny.

Dużym problemem jest także nadal, niestety, dość powszechnie panujące przekonanie, że osoba niesłysząca nie ma swojego języka, bo nie posługuje się nim w sposób werbalny. Tymczasem środowisko osób Głuchych uważa określenie głuchoniemy za obraźliwe²³, a język migowy posiada wszystkie cechy języka naturalnego, z tą różnicą, że jest językiem wizualno-przestrzennym, a nie fonicznym²⁴.

W rzeczywistości szkolnej podejście glottodydaktyczne jest bardzo trudne do zrealizowania z kilku istotnych przyczyn, przede wszystkim ze względu na brak odpowiedniego przygotowania pedagogów. Nauczyciele zazwyczaj nie mają przygotowania glottodydaktycznego, a nawet jeśli, to nie obejmuje ono nauczania osób niesłyszących. Nawet studia podyplomowe PJM organizowane przez Uniwersytet Warszawski nie kształcą umiejętności nauczania języka polskiego osób niesłyszących. Zajęcia w założeniu mają glottodydaktyczny charakter, lecz ich nacisk położony został przede wszystkim na przygotowanie tłumaczy i lektorów PJM, a nie nauczycieli języka polskiego fonicznego dla osób niesłyszących²⁵.

Drugą istotną przeszkodą jest fakt, że język polski nie jest dla osób niesłyszących językiem pierwszym, ojczystym. Oczywiście osoby niesłyszące ze względu na narodowość uważa się za polskojęzyczne, jednak nie mają one dostępu do fonicznego języka polskiego na etapie kształtowania umiejętności komunikacyjnych²⁶, za to język migowy jest dla osób Głuchych dostępny, przez co łatwiej przyswajany i preferowany w codziennej komunikacji. W konsekwencji osoby Głuche na co dzień posługują się językiem migowym i nie rozwijają wystarczająco kompetencji w języku polskim fonicznym.

²² Grupa osób niesłyszących jest bardzo zróżnicowana, a ich znajomość języka polskiego fonicznego zależy bardzo często od tego, jak dużą mają wadę słuchu, jak szybko i czy w ogóle były implantowane oraz w jakim środowisku przebywają. Dzieci Głuchych rodziców bardzo często nie mają styczności z fonicznym językiem polskim, dopóki nie trafią do przedszkola lub szkoły i jest im trudniej przyswoić język. Taki sam problem może dotyczyć słyszących dzieci niesłyszących rodziców, ponieważ one także mają mniejszy kontakt z fonicznym językiem polskim i nie przyswajają go w sposób naturalny. Co więcej, osoby Głuche nie posługują się jednorodnym językiem migowym, często grupa lub rodzina tworzy własne znaki na potrzeby wzajemnej komunikacji, które są niezrozumiałe dla osoby spoza tej społeczności, nawet jeśli zna język migowy.

²³ W mediach pojawiają się grafiki i filmy, mające na celu uświadomienie wspomnianych problemów słyszącej większości: *Głuchy czy głuchoniemy? Rzeczy, które trzeba wiedzieć o niesłyszących*, <https://www.facebook.com/kobieta.gazeta/videos/1176992862362154/>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]

²⁴ K. Ruta, M. Wrześniewska-Pietrzak, *Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych – uwagi nie tylko glottodydaktyczne*, [w:] *Przestrzenie językoznawstwa. Prace dedykowane Profesor Irenie Sarnowskiej-Giefling*, red. M. Graf, Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2014, s. 121

²⁵ Tamże, s. 119

²⁶ Badania przeprowadzone przez Patricję Kuhl wykazały, że około 10–12 miesiąca dzieci tracą zdolność reagowania na wszystkie języki i rozpoznają dźwięki języka ojczystego. Osoby Głuche są pozbawione takiej formy uczenia się języka. P. Kuhl, *The linguistic genius of babies*, http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies?language=en, [dostęp z dnia: 19.02.2017]

Nauka języka polskiego osób Głuchych ze względu na nieodpowiednie metody nauczania oraz fakt, że język zazwyczaj nie jest wykorzystywany do codziennej komunikacji stanowi przykry obowiązek, co także utrudnia naukę. Niezależnie od tego, jakiego języka chcielibyśmy się nauczyć, kluczową rolę (33%) odgrywa motywacja²⁷. Tymczasem motywacja osób Głuchych kulturowo, które na co dzień przebywają w środowisku posługującym się PJM, jest bardzo niska, a język polski ma dla nich charakter czysto instrumentalny i stanowi środek do celu (zdobycie wykształcenia, ukończenie studiów, kariera), nie zaś cel sam w sobie²⁸.

Czy zatem osoba niesłysząca może odnaleźć się w środowisku szkolnym? Zapewne tak, chociaż obecny system edukacji wymaga szeregu znaczących zmian²⁹. Przystosowanie warunków egzaminowania uczniów niesłyszących i niedosłyszących nie może polegać na obniżaniu wymagań, jakie stawia się uczniom na pewnym etapie edukacyjnym. Osoby z dysfunkcją słuchu nie powinny być traktowane ulgowo, gdyż ich niepełnosprawność w żaden sposób nie wpływa na rozwój intelektualny.

Warto jednak wziąć pod uwagę to, że efektywna nauka wymaga uwzględnienia trudności, jakie mogą mieć z przyswojeniem fonicznego języka polskiego. Najważniejsza jest kwestia społecznej świadomości, ponieważ osoby słyszące powinny zrozumieć, że zapisywanie tekstu nie rozwiąże problemu komunikacji z osobą Głuchą. Drugą istotną kwestią jest nauczanie osób niesłyszących jak cudzoziemców, którzy posługują się językiem wizualno-przestrzennym. Dzięki temu uczniowie niesłyszący być może zyskaliby pozytywny stosunek do poznawanego języka polskiego w wariacie fonicznym, a w konsekwencji zwiększyłyby się ich szanse na efektywną naukę. Tylko traktowanie osób Głuchych jako dwujęzycznych pozwoli im na pełne uczestnictwo w życiu szkolnym, społecznym i kulturalnym, choć wymaga to gruntownych zmian w systemie szkolnictwa oraz odpowiedniego wykształcenia kadry nauczycielskiej.

Podczas pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchową bardzo ważne będzie też zrozumienie ze strony nauczyciela, ponieważ uczeń niedosłyszący lub niesłyszący ma szereg innych problemów komunikacyjnych niż jego słyszący rówieśnicy. Nie chodzi tylko o popełnianie błędów językowych, ale o problem z niezrozumieniem pojęć zwłaszcza abstrakcyjnych, chociażby z zakresu filozofii, z którymi uczeń mógł się nie spotkać w swoim dotychczasowym doświadczeniu językowym. Podobnie sprawa wygląda z zajęciami z wiedzy o społeczeństwie oraz historii, które powinny zostać ukierunkowane na porządkowanie i selekcję

²⁷ W. Miodunka, *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, cz. I, „Przegląd Polonijny” 1977, z. 2, s. 137

²⁸ E. Lipińska, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków, Universitas, 2006, s. 71

²⁹ O konieczności wprowadzenia zmian w sposobie egzaminowania uczniów z wadą słuchu pisała już Anna Wiśniewska. Zob. A. Wiśniewska, *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Łódź, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2016

informacji oraz dać uczniowi narzędzia umożliwiające sprawne, samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie mimo pewnych ograniczeń komunikacyjnych.

Spółeczny odbiór osób z niepełnosprawnością i strach przed Innym

Współczesny rozwój nauki i kierunek badań sprawiają, że placówki edukacyjne zyskują coraz więcej narzędzi ułatwiających pracę z osobami z niepełnosprawnością. Przeprowadzenie potrzebnych zmian będzie wymagało jeszcze wiele czasu i wysiłku, ponieważ konieczne przekształcenia dotyczą niemal każdego aspektu edukacji: od architektonicznego dostosowania budynków, przez zmianę w programie nauczania, dobór materiałów edukacyjnych, aż do odpowiedniego wykształcenia nauczycieli oraz zmiany w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością.

Największą przeszkodą nie są ograniczenia natury medycznej, lecz utrwalony strach przed Innym, który nie pozwala na pełną integrację osób z niepełnosprawnością z pozostałymi uczniami. Badania przeprowadzone przez Barbarę Grzyb wykazały, że chociaż pozycja społeczna uczniów z niepełnosprawnością w grupie pełnosprawnych rówieśników jest różna, to dominuje negatywny charakter wzajemnych relacji. Najbardziej skrajne postawy obejmują: obniżony poziom tolerancji, agresję słowną i czynną, odrzucenie, brak akceptacji, unikanie wzajemnych relacji w środowisku szkolnym oraz izolację od grupy rówieśniczej³⁰. Z kolei Andreas Fröhlich wskazuje, że najważniejszym elementem efektywnej rehabilitacji i stymulacji osób niepełnosprawnych oraz skutecznej pracy ich opiekunów jest integracja ze środowiskiem. U podopiecznych oraz ich opiekunów funkcjonujących „na marginesie” całej społeczności pojawia się frustracja oraz przemęczenie. Prowadzi to do większej absencji personelu, a w konsekwencji zmniejsza szansę pacjentów na skuteczną i możliwie szybką rehabilitację³¹.

Badania przeprowadzone przez fundację „Promyk Słońca” wskazują przede wszystkim na to, że proces integracji wymaga stałej kontroli zwłaszcza ze strony pedagogów oraz rodziców, a program nauczania powinien być na bieżąco modyfikowany w zależności od potrzeb i możliwości uczniów. Integracja jest procesem, dla którego nie można ustalić jednakowych zasad, ponieważ każdy uczeń jest inny, a przebieg edukacji oraz integracji społecznej zależy także w dużej mierze od specyfiki grupy. Właśnie dlatego nauczyciele stoją przed dużym wyzwaniem, a rutynowe działania mogą przynieść wiele szkód, które trudno będzie potem naprawić³².

³⁰ B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków, Impuls, 2013, s. 279

³¹ A. Fröhlich, *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój osób głęboko, wielorako niepełnosprawnych*, tłum. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, s. 274

³² M. Kunysz-Rozborska, *Sytuacja dziecka niepełnosprawnego w szkole*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, Nr 6(7), s. 111

Osoba z niepełnosprawnością, jako „odbiegająca od normy”, łatwo może stać się kozłem ofiarnym w definicji René Girarda³³, przez co skupi się na niej agresja grupy. Może być kilka przyczyn takiego zachowania. Jedną z nich jest fakt, że osoba z niepełnosprawnością ze względu na fizyczne lub psychiczne ograniczenia nie zawsze może w pełni integrować się z grupą. Część zadań jest dla niej niedostępna, ponieważ nie może ich wykonać albo jedynie utrudnia pracę i spowalnia pozostałych. Uczniowie integrują się podczas wycieczek czy zawodów sportowych, a uczeń z niepełnosprawnością albo może być odsunięty i pozbawiony możliwości udziału, albo jego rola zostanie możliwie zmarginalizowana.

Umieszczanie dzieci z niepełnosprawnością w specjalnych placówkach sprzyja segregacji, gdyż uczniowie z niepełnosprawnością nie mają kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami, a tamci, jeśli już spotkają na swojej drodze takie osoby, nie wiedzą, jak się zachować. Często świadomie lub nieświadomie wspomniane bariery tworzą rodzice obu grup dzieci, ponieważ boją się, że ich pociecha może sobie nie poradzić lub wprost przeciwnie, uważają, że towarzystwo osób z niepełnosprawnością obniży poziom edukacji i sprawi, że nauczyciele nie będą wymagać od uczniów tyle, co w „standardowych” klasach. Tymczasem w klasie integracyjnej uczniowie realizują taki sam program nauczania, z tym że poszczególne treści dostosowane są do indywidualnych możliwości każdego ucznia, a nauczyciel ma obowiązek uwzględniać zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Uczniowie integrują się nie tylko w procesie wspólnej edukacji, lecz także podczas wspólnych wyjść do kina czy teatru oraz wycieczek. Dodatkowo niewielka liczebność klas integracyjnych pozwala traktować każdego ucznia jednostkowo oraz dostosować treści kształcenia do jego możliwości. Dotyczy to oczywiście uczniów z niepełnosprawnością lub trudnościami w nauce, ale w tym samym stopniu może pomóc zindywidualizować pracę uczniów zdolnych, dla których nauczyciel przygotowuje dodatkowe, trudniejsze zadania³⁴.

Kolejną przyczyną możliwych nieporozumień jest także fakt, że w społecznym odbiorze osób z niepełnosprawnością nadal dużą rolę odgrywa stereotyp. Często stereotypizowane lub nawet napiętnowane są osoby z widocznymi dysfunkcjami. Stereotyp sprawia, że u osób z niepełnosprawnością akcentuje się ich ułomności, słabości oraz ograniczenia. W konsekwencji takich przekonań w praktyce szkolnej mogą pojawić się postawy szkodliwe oraz utrudniające integrację, takie jak: dystansowanie się i unikanie wzajemnych relacji, upowszechnianie negatywnych

³³ J. Kolczyński, „Kozioł ofiarny” a etnologia o teorii René Girarda, „Etnografia Polska” 1995, t. XXXIX, z. 1–2, s. 66

³⁴ B. Smoleń, *Klasa integracyjna w szkole – szansa dla wszystkich*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5589>, [dostęp z dnia: 15.06.2017]

stereotypów oraz segregacja zakładająca blokowanie osobom z niepełnosprawnością dostępu do pewnych form aktywności³⁵.

Takie działanie szkodzi uczniom z niepełnosprawnością, którzy mogą nabrać przekonania, że ze względu na niepełnosprawność są zwolnieni z odpowiedzialności za swoje działania. Niepełnosprawność może stać się dla nich wymówką oraz formą usprawiedliwienia postępowania, które w rzeczywistości nie ma nic wspólnego z ich ograniczeniami. Z kolei uczniowie pełnosprawni mogą czuć się poszkodowani i potraktowani niesprawiedliwie, ponieważ uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia z uwzględnieniem jego niepełnosprawności jest traktowany ulgowo i nie musi wywiązywać się z tych samych obowiązków. W ten sposób różnice pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi jedynie się pogłębiają, a nieudana próba integracji może przynieść więcej szkody niż pożytku.

Sposób oceny osób z niepełnosprawnością zależy w dużej mierze od tego, jak ukazywane są one w przestrzeni publicznej. Dla części społeczeństwa jest to bowiem jedyne źródło wiedzy na temat niepełnosprawności i dlatego warto, aby przekazywane w ten sposób informacje były prawdziwe i nie przedstawiały osób z niepełnosprawnością w krzywdzący, stereotypowy sposób. W przestrzeni publicznej coraz częściej podejmuje się temat niepełnosprawności, środowiska osób z niepełnosprawnością starają się edukować społeczeństwo i przełamywać stereotyp niepełnosprawności jako tabu, o którym nie wypada mówić. W Internecie toczą się dyskusje na temat tego, czy choroba i niepełnosprawność to problem prywatny czy społeczny³⁶.

Sposób postrzegania osób z niepełnosprawnością się zmienia, ale nadal społeczeństwo nie jest przygotowane na pełną akceptację osób z niepełnosprawnością. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy mogą być reklamy społeczne, które z jednej strony umożliwiają zorganizowanie pomocy dla najbardziej potrzebujących, co jest godne pochwały, ale z drugiej utrwalają obraz osoby z niepełnosprawnością jako niesamodzielnej i potrzebującej wsparcia, a to krzywdzące uproszczenie.

Sytuacji nie poprawia sposób przedstawiania osób z niepełnosprawnością w polskiej literaturze popularnej, w której wyłania się obraz albo osób postrzeganych przez pryzmat swoich fizycznych ograniczeń, albo całkowicie wyalienowanych. W powieści kryminalnej Joanny Jodełki *Kamyk*³⁷ główną rolę odgrywa Kamila – niewidoma dziewczynka, która przypadkowo staje się świadkiem morderstwa.

³⁵ Zob. J. Wolińska, *Percepcja społeczna, stereotyp niepełnosprawności – perspektywa aktora i obserwatora*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2015, vol. XXVIII, 1, s. 52–53

³⁶ Zob. M. Trojanowska, *Czy choroba to problem prywatny? Ależ tak, zgadzam się!*, <http://stosunkowosprawni.pl/czy-choroba-to-problem-prywatny-alez-tak-zgadzam-sie/>, [dostęp z dnia: 02.03.2017]

³⁷ J. Jodełka, *Kamyk*, Warszawa, Świat Książki, 2005

Pisarka kładzie nacisk na ukazanie rzeczywistości z perspektywy niewidomego dziecka, lecz w konsekwencji traci na tym postać bohaterki. Kamila została przedstawiona przede wszystkim przez pryzmat niepełnosprawności i nie chodzi o ograniczenia natury medycznej. Dziewczyna odbiera świat w zupełnie inny sposób, często zwraca uwagę na szczegóły, które dla widzających są mało znaczące lub niezauważalne. Pozytywny obraz postaci jest zaburzony ze względu na mało interesującą psychologię bohaterki. Kamila została pokazana jako odważna i samodzielna dziewczynka, która pozbawiona jednego sposobu odbioru świata, rekompensuje sobie braki przy pomocy innych zmysłów. Z drugiej strony, dziewczynka nie radzi sobie w nowej sytuacji, obwinia dorosłych ze swojego otoczenia, a pozostali bohaterowie, ze względu na niepełnosprawność dziewczynki, wybaczą jej każde, nawet najbardziej irracjonalne zachowanie.

W ten sposób odbiorca z jednej formy szufladkowania osób z niepełnosprawnością, które sobie całkowicie nie radzą i wymagają pomocy, przechodzi do nowego stereotypu. Utrwala się w ten sposób pogląd o osobach z niepełnosprawnością, które powinny być inaczej traktowane, nawet jeśli dają sobie radę samodzielnie i funkcjonują w społeczeństwie, co w żaden sposób nie przyczynia się do ich integracji w środowisku osób pełnosprawnych.

Autorzy powieści środka, którzy w założeniu próbują ukazać problem niepełnosprawności z innej perspektywy, często sami ulegają stereotypizacji i schematom myślowym. Dzieło literackie, zamiast obalać społeczne mity, tylko je dodatkowo utrwała. Pod tym względem jedną z najbardziej stereotypowych powieści jest *Poczwarka* Doroty Terakowskiej³⁸.

Adam i Ewa tworzą pozornie doskonałe małżeństwo szczęśliwych trzydziestolatków, którzy mają dobrą pracę, zrobili karierę, a każdy swój życiowy krok dokładnie zaplanowali. Na idealnym obrazie pojawia się jednak rysa, kiedy okazuje się, że ich córka jest niepełnosprawna. Pisarka opisuje losy dziewczynki z silnymi zaburzeniami wywołanymi zespołem Downa i pozornie jest to piękna, wzruszająca historia o ograniczeniach, rodzicielskiej miłości oraz potrzebie akceptacji.

Kilka istotnych wątków powieści sprawia, że obraz dziecka z niepełnosprawnością jest krzywdzący i niepełny. Adam nie radzi sobie z sytuacją, nie potrafi się w niej odnaleźć: *Ale wtedy od razu wyobrażał sobie, jak idzie ulicą, on, człowiek skazany na sukces i przywykły do sukcesów, i prowadzi za rączkę to nieudane, dziwne stworzenie, przyznając się publicznie do kłęski*³⁹. Dopiero po kilku latach dojrzeva do roli ojca, zaczyna rozumieć i akceptować swoją córkę, ale wtedy ona choruje i niedługo potem umiera. Kilka lat później małżeństwo doczeka się drugiego dziecka – dziewczynki – niejako w nagrodę za swoje wcześniejsze zachowanie. Ojciec został wychowany i nauczony akceptacji, więc zasłużył na

³⁸ D. Terakowska, *Poczwarka*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2001

³⁹ Tamże, s. 77

pełnosprawne dziecko. Taki sposób ukazywania problemu nie uczy czytelnika wrażliwości i otwarcia na inność, a raczej prezentuje niepełnosprawność jako coś, na co można zasłużyć, co może pełnić funkcję kary, nagrody lub narzędzia wychowawczego. Tymczasem niepełnosprawność jest losowa, a ocena zasadności jej wystąpienia niebezpiecznie zbliża nas do społeczeństw kastowych i podziałów ludzi na tych, którzy zasłużyli na to, co im się przytrafia z racji niższego statusu społecznego lub majątkowego.

Autorka próbowała ukazać problem niepełnosprawności z różnych perspektyw. W powieści sporo uwagi poświęca nieprzystosowaniu systemu szkolnictwa do potrzeb dziecka z niepełnosprawnością, a także pokazuje, że wykluczenie społeczne jest jednym z najistotniejszych problemów⁴⁰.

Najbardziej przejmująca jest jedna z ostatnich scen, w której główna bohaterka trafia do nieba razem z innymi dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami, a każde z nich opowiada swoją historię. To piękna, wzruszająca chwila, ale nie sposób nie zastanowić się, dlaczego autorka powieści, która miała uczyć tolerancji i otwartości, w końcowej scenie umieszcza bohaterkę w niebiańskim getcie. Pięknym, ciepłym miejscu, w którym wszyscy są jej życzliwi, a jednak nadal getcie, ponieważ bohaterka nie przebywa z dziećmi zmarłymi w tym samym czasie albo nieżyjącymi członkami rodziny, za to została umieszczona we wspólnej, zamkniętej przestrzeni z osobami z niepełnosprawnością, jakby mimo wcześniejszego przesłania powieści, zespół Downa był tym, co ją definiuje jako człowieka. Ta scena najdobitniej pokazuje, że mówienie na temat niepełnosprawności nie jest łatwe i często unikanie jednego schematu może prowadzić do zamknięcia w innym stereotypie.

Ważne jest także to, że osoby z niepełnosprawnością tworzą bardzo niejednorodną grupę, a jej członków nie musi nic łączyć poza niepełnosprawnością. Będą zatem uczniowie pragnący się uczyć i rozwijać, ambitni i obowiązkowi, a także ci, dla których nauka jest tylko przykrym obowiązkiem. Różnice mogą nie mieć żadnego związku z niepełnosprawnością, często zależą od postawy i stosunku do nauki. Dlatego każdy uczeń powinien być traktowany indywidualnie i to nie ze względu na swoje ograniczenia, ale dlatego, że edukacja uwzględniająca indywidualne możliwości i potrzeby uczniów będzie najbardziej efektywna.

Podsumowanie, czyli szanujmy odmienność

Edukacja integracyjna nie przebiegała od początku tak, jak powinna, ponieważ nauczyciele nie byli do końca świadomi tego, w jaki sposób pracować z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami, aby w pełni wykorzystać ich potencjał. W konsekwencji, niestety, spadał poziom nauczania, a rodzice dzieci pełnosprawnych nie chcieli posyłać pociech do klas integracyjnych właśnie ze względu na

⁴⁰ Zob. tamże, s. 115

powszechnie panujące przekonanie o niskim poziomie nauczania. W edukacji włączającej najważniejsze jest ustalenie celu oraz wyznaczenie kolejnych etapów na drodze do jego realizacji⁴¹. Uczniowie i rodzice powinni dowiedzieć się, na czym polega specyfika danej niepełnosprawności i co ich dziecko może zyskać poprzez kontakt z rówieśnikami zarówno pełnosprawnymi, jak i tymi z niepełnosprawnością. Wprowadzenie audiodeskrypcji i glottodydaktyki do szkół powszechnych pozwala zrealizować przynajmniej część postulatów edukacji włączającej, a nawet jeśli ta wiedza nie zostanie od razu wykorzystana przez uczniów w praktyce, to pozwoli im zauważyć problem, nad którym prawdopodobnie wcześniej się nie zastanawiali. W ten sposób mogą oni stać się tymi członkami społeczeństwa, a potem rodzicami, którzy poprą ideę integracji w szkole.

Kwestia funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w szkole jest bardzo złożona i przede wszystkim należy zapytać, czy społeczeństwo jako zbiorowość jest przygotowane na to, żeby realnie poradzić sobie, także w sferze emocjonalnej, z niepełnosprawnością i wynikającą z niej odmiennością poszczególnych jednostek. Zmiany w edukacji są tylko jednym z elementów koniecznych przekształceń całego systemu postrzegania świata, który jako gotowy konstrukt warunkuje nasz sposób myślenia i kształtuje określone postawy. Jedno jest pewne – edukacja zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i ich pełnosprawnych rówieśników odgrywa w tym procesie znaczącą rolę.

Poza tym warto zaznaczyć, że integracja służy zarówno dziecku z niepełnosprawnością, jak i jego pełnosprawnym rówieśnikom. Uczniowie z niepełnosprawnością poznają zachowania oraz sposoby postępowania innych dzieci. Natomiast ich pełnosprawni rówieśnicy stają się bardziej wrażliwi oraz otwarci w kontaktach z innymi, różniącymi się od nich ludźmi⁴². W ten sposób mamy szansę stworzyć dojrzałe, otwarte na inność społeczeństwo, które nie marginalizuje jednostek wymagających więcej uwagi lub dodatkowego wsparcia.

Bibliografia

Białek I., Nowak-Adamczyk D., *Edukacja włączająca – Budowla o mocnych fundamentach*, [w:] *Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka. Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, red. Błaszczak A., Imiołczyk B., Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2012, Nr 3

⁴¹ I. Białek, D. Nowak-Adamczyk, *Edukacja włączająca – Budowla o mocnych fundamentach*, [w:] *Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka. Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, red. A. Błaszczak, B. Imiołczyk, Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2012, Nr 3, s. 16–17

⁴² G. Hundertmarck, *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, tłum. A. Florek, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993, s. 24

- Fröhlich A., *Stymulacja od podstaw. Jak stymulować rozwój osób głęboko, wielorako niepełnosprawnych*, tłum. Białek Z., Czarkowska L., Firkowska-Mankiewicz A., Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków, Impuls, 2013
- Hundertmarck G., *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, tłum. Florek A., Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993
- Jerzakowska B., *Podobieństwa i różnice w polskiej i zagranicznej audiodeskrypcji malarstwa. Na przykładzie porównania opisów obrazów Pabla Picassa „Panny z Avignon” i „Dziewczyna z mandoliną”*, „Socjolingwistyka” 2013, Nr XXVII
- Jerzakowska B., *Postuchać obrazów. Podręcznik z audiodeskrypcją do reprodukcji malarskich, uzupełniający kształcenie literackie i językowe uczniów niewidomych*, Poznań, Rys, 2016
- Jodelka J., *Kamyk*, Warszawa, Świat Książki, 2005
- Kolczyński J., „Kozioł ofiarny” a etnologia o teorii Réne Girarda, „Etnografia Polska” 1995, t. XXXIX, z. 1-2
- Kunysz-Rozborska M., *Sytuacja dziecka niepełnosprawnego w szkole*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, Nr 6(7)
- Lipińska E., *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, [w:] *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. Lipińska E., Seretny A., Kraków, Universitas, 2006
- Miodunka W., *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, cz. I, „Przegląd Polonijny” 1977, z. 2
- Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., *Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych – uwagi nie tylko glottodydaktyczne*, [w:] *Przestrzenie językoznawstwa. Prace dedykowane Profesor Irenie Sarnowskiej-Gieffing*, red. Graf M., Poznań, Wydawnictwo Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, 2014
- Salway A., *A corpus-based analysis of the language of audio description*, [w:] *Media for All. Subtitling for the Deaf, Audio Description, and Sign Language*, red. Díaz-Cintas J., Orero P. i Remael A., Amsterdam, Rodopi
- Solomon A., *Far from the Tree. Parents, Children, and the Search of Identity*, New York, Scribner, 2012
- Terakowska D., *Poczwarka*, Kraków, Wydawnictwo Literackie, 2001
- Wiśniewska A., *Egzaminy zewnętrzne a uczniowie z wadą słuchu – studium przypadku*, Łódź, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 2016
- Wolińska J., *Percepcja społeczna, stereotyp niepełnosprawności – perspektywa aktora i obserwatora*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2015, vol. XXVIII, 1

Strony internetowe

- Chagall M., *Upadek Ikara*, <http://www.uuhuaku.com/uua/YiKuItemWW?id=8933>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]
- Dudzińska A., *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*, s. 14–15, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/uczniowie_niepelnosprawni_w_polsce__dane_sio_za_2010_r.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, *Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej. Raport podsumowujący*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PL.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]
- Głuchy czy głuchoniemy? Rzeczy, które trzeba wiedzieć o niesłyszących*, <https://www.facebook.com/kobieta.gazeta/videos/1176992862362154/>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]
- Imagine*, <http://www.filmweb.pl/film/Imagine-2012-607122#>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]
- Kuhl P., *The linguistic genius of babies*, http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies?language=en, [dostęp z dnia: 19.02.2017]
- Marcinowska A., *BZ WBK sponsorem wystawy dla osób niewidomych*, <https://blog.bzwbk.pl/2011/07/bz-wbk-sponsorem-wystawy-dla-osob-niewidomych>, [dostęp z dnia: 18.02.2017]
- Ramówki dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/ramowki-dla-uczniow-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna-w-stopniu-umiarkowanym-i-znacznym.html>, [dostęp z dnia: 26.03.2017]
- Smoleń B., *Klasa integracyjna w szkole – szansa dla wszystkich*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU5589>, [dostęp z dnia: 15.06.2017]
- Strzymiński T., Szymańska B., *Obraz słowem malowany*, Białystok, 2010, http://avt.ils.uw.edu.pl/files/2010/12/AD-_standardy_tworzenia.pdf, [dostęp z dnia: 19.02.2017]
- Trojanowska M., *Czy choroba to problem prywatny? Ależ tak, zgadzam się!*, <http://stosunkowosprawni.pl/czy-choroba-do-problem-prywatny-alez-tak-zgadzam-sie/>, [dostęp z dnia: 02.03.2017]

Akty prawne

- Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2010/13/UE z dnia 10 marca 2010 r. w sprawie koordynacji niektórych przepisów ustawowych, wykonawczych i administracyjnych państw członkowskich dotyczących świadczenia audiowizualnych usług medialnych (dyrektywa o audiowizualnych usługach medialnych), http://www.krrit.gov.pl/Data/Files/_public/Portals/0/regulacje-prawne/ue/5.pdf, [dostęp z dnia: 26.03.2017]

- Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 31 sierpnia 2011 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2011/2012 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych NZ z dnia 13 grudnia 2006 r., która została podpisana przez rząd Polski 20 marca 2007 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. Nr 228, poz. 1489)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U., poz. 977 z późn. zm.)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U., poz. 529)
- Ustawa z dnia 15.06.2012 r. o ratyfikacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzonej w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U., poz. 882). Ustawa dostępna na stronie: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W-DU20120000882>, [dostęp z dnia: 26.03.2017]